

O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada: uma análise à luz de Soren Kierkegaard

The state of anguish manifested by teachers in a continuing formation: an analysis in the light of Soren Kierkegaard

Robson Machado Borges*
Paulo Evaldo Fensterseifer*
Alex Branco Fraga**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a presença do estado de angústia manifestado por professores participantes de uma formação continuada e seus possíveis desdobramentos a partir da perspectiva de Soren Kierkegaard. Para tanto, realizou-se uma investigação de abordagem qualitativa caracterizada como uma pesquisa documental com a utilização de dados secundários. Foram analisados dados de uma tese de doutorado, a qual retrata uma formação continuada constituída de 26 encontros realizados durante aproximadamente três anos, que contou com a participação de 15 docentes. Os resultados indicam que ao estudarem uma forma de atuação docente que consideraram mais adequada em relação à que realizavam, os professores constaram um estado de angústia no sentido do *nada* kierkegaardiano. Essa condição, preocupante inicialmente, potencializou a busca do conhecimento como modo de enfrentar a angústia, visando atuar com práticas inovadoras. Assim, parece pertinente que instituições, docentes – ao planejarem e desenvolverem formação continuada de modo colaborativo – e os próprios

* Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: robsonmachadoborges@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-7325-6910>
– E-mail: fenster@unijui.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>

** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: brancofraga@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-6881-1446>

participantes desses eventos considerem a presença do estado de angústia uma vez que este pode potencializar a reflexão sobre a própria atuação docente.

Palavras-chave: Angústia. Kierkegaard. Formação continuada.

ABSTRACT

This article aims to analyze the presence of the state of anguish manifested by teachers participating in continuing education, and its possible consequences, from the perspective of Soren Kierkegaard. To this end, a qualitative investigation was carried out, characterized as a documentary research using secondary data. Data were analyzed from a doctoral thesis, which portrays a continuing education consisting of 26 meetings held over approximately three years, with the participation of 15 teachers. The results indicate that when studying a form of teaching performance that they considered more appropriate in relation to what they were doing, the teachers had a state of anguish towards the kierkegaardian nothingness. This condition, which is initially worrying, potentiated the search for knowledge as a way to face anguish, aiming to act with innovative practices. Thus, it seems pertinent that institutions and teachers – when planning and developing continuing education in a collaborative way – and the participants of these events themselves consider the presence of the state of distress since it can enhance the reflection on the teaching performance itself.

Keywords: Anguish. Kierkegaard. Continuing education.

Introdução

A angústia é um estado presente na vida dos professores que estão nas escolas. Ela se manifesta das mais variadas formas, provocada por uma infinidade de gatilhos presentes em uma rede complexa de relações entre elementos micro (a cultura escolar) e macrosociais (a cultura mais geral). A posição de autoridade docente, que demanda decisões sobre os mais diferentes conflitos em situação de aula, é posta em xeque por alterações no cenário escolar que escapam ao seu controle: políticas educacionais, reformas curriculares, avanço tecnológico, novas rotas formativas, etc., que agudizam o sentimento de angústia entre os docentes.

Entre tantas abordagens possíveis, decidimos enfrentar o tema da angústia na vida laboral dos professores a partir da perspectiva filosófica existencialista,

cujo fundador é o dinamarquês Soeren Aabye Kierkegaard¹, filósofo que tratou das condições transcendentais para a liberdade humana em contraste com os dilemas decorrentes dessa condição para buscar compreender o sentido de humano por meio do tema da angústia (SANTOS, 2011). Dada a importância de Kierkegaard na temática, julgamos procedente sustentar nossas análises sobre esse fenômeno no campo educacional na obra desse autor, em particular na formação continuada de professores.

Conforme levantamento de Leão (2013), Kierkegaard era filho de pais extremamente religiosos e o mais novo de sete irmãos. Nasceu em 5 de maio de 1813 e faleceu em 11 de novembro 1855, tendo vivido pouco mais de 42 anos. Nesse período, entre muitas ações, escreveu várias obras e desde cedo vivenciou diversas tristezas, entre elas a morte de seus pais e irmãos, sendo que tinha seis anos de idade quando se deparou com o falecimento de um dos irmãos; o descobrimento de que seu pai – aos olhos de Kierkegaard, um ideal de perfeição moral e religiosa – havia violentado/estuprado sua mãe quando ela era empregada da casa; o falecimento de Poul Martin Moeller, seu amigo e docente de Ética e Teologia Moral na universidade; o rompimento do curto noivado com Regina Olsen, visando poupá-la de uma vida de melancolia como pressupunha (LEÃO, 2013).

Em meio a esse contexto de dificuldades, Kierkegaard desenvolveu produções que abordam a angústia, umas diretamente, outras em menor medida, tais como “*O conceito de angústia*”² (KIERKEGAARD, 2015), “*Temor e tremor*” (KIERKEGAARD, 1979) e “*O desespero humano*” (KIERKEGAARD, 2010), a ponto de se tornar referência no assunto.

Em seus escritos é possível perceber que Kierkegaard entende a angústia como algo presente nos seres humanos, mesmo que cada sujeito a viva de modo distinto e em culturas diferentes. Como aponta Garaventa (2011, p. 11) ao analisar a angústia em Kierkegaard, “não existe nenhum indivíduo (incluindo Adão) que não tenha espírito ou não experimente a angústia; pelo contrário, neste elemento que assinala a liberdade do homem, a angústia é característica constante e natural no gênero humano [...]”.

Ao buscar compreender o entendimento de Kierkegaard sobre a angústia, alguns termos são importantes, como *liberdade*, *possibilidade* e *escolha*, sendo possível interpretar que ele vincula a angústia à possibilidade de liberdade e de escolha. Mais precisamente, como destaca, “[...] angústia é a realidade da

1 Para Giacoia Júnior (2018), pela sua ironia e pelo trato sobre o tema da angústia, Kierkegaard é indispensável para quem tem algum vínculo com a filosofia.

2 Como Heidegger (2012) apontou, *O conceito de angústia* é uma obra de inegável especulação filosófica.

liberdade como possibilidade antes da possibilidade” (KIERKEGAARD, 2015, p. 45), razão pela qual ele explica porque os animais não podem se angustiar.

Embora o autor reconheça um caráter ambíguo na angústia, visto que o sujeito que a sente alia um duplo sentimento: de um lado, repulsa, e de outro, demonstra atração, conflito que encontra na possibilidade de escolher o espaço de resolução, a liberdade de escolha é um elemento central. Como o próprio Kierkegaard (2015, p. 67) descreve,

Angústia pode-se comparar com a vertigem. Aquele cujos os olhos se debruçam a mirar uma profundidade escancarada, sem tontura. Mas qual é a razão? Está tanto no olho quando no abismo. Não tivesse encarado a fundura!... Deste modo, a angústia é a vertigem da liberdade [...].

Leão (2013, p. 36), ao analisar o que é angústia para Kierkegaard, aponta que “é a força criadora da existência, vigor livre de criação. Não constitui uma entre muitas outras possibilidades humanas. Angústia perfaz toda condição humana em todos os indivíduos”. A partir da interpretação de Kierkegaard, Leão (2013, p. 36) destaca que “a angústia vive e vivifica todo encanto e desencanto entre os homens. Acontece sempre em cada empenho de ser e em todo desempenho de não ser”.

Na compreensão de Giacoia Júnior (2018) sobre a angústia em Kierkegaard, o termo se refere a uma disposição especial do nosso ânimo que não pode ser “pendurada” em nada, não tem objetivo, mostrando a “possibilidade da possibilidade”. Quaglio de Souza (2014) interpreta o significado do termo em diferentes aspectos, de modo que várias tipologias ou formas podem ser atribuídas ao conceito de angústia, a saber: angústia da liberdade, angústia do nada, angústia diante do mal e do bem, angústia do amanhã, angústia do finito. Dessas, especialmente a angústia do nada é importante para a compreensão do sujeito. Na percepção de Campos (2017, p. 194), por sua vez,

[...] para Kierkegaard, a angústia é um elemento que constitui a própria existência humana. Desde que o homem se constitui como homem, ele possui angústia. A angústia atravessa toda a existência: ela é o próprio viver, o existir mesmo. Existir é sofrer necessariamente a angústia.

Nessa linha, Kierkegaard (2015) compreende a angústia como parte constitutiva da vida, que faz parte do “jogo” do viver humano, sendo percebida

pelo autor “como uma condição da qual o indivíduo não consegue fugir por mais que se queira, pois, a mesma é peculiar a cada ser humano” (BRITO, 2017, p. 82). Por isso, a única ação possível é enfrentar a angústia, experimentá-la, visto que ela é imprescindível para que o indivíduo adquira autonomia, liberdade e possa aprender com os sentimentos angustiantes.

Conforme Chauí (2000) destaca, na vida passamos por, ou acompanhamos, determinadas situações de extrema angústia, de maneira que as pessoas precisam optar entre diferentes possibilidades para decidir sobre algo. Como Barros Filho (2016) adverte, quando se escolhe uma opção, vive-se todas as tristezas e angústias dessa escolha³. Logo, pensa-se que, se tivesse feito outra escolha, não teria tais angústias. Realmente, não teria essas, contudo, haveria outras. Um exemplo utilizado pelo referido autor é em relação ao casamento, quando um integrante do casal se depara com tristezas e angústias e pensa que, se estivesse solteiro, não teria tais sentimentos. Entretanto, lembra que esse indivíduo teria outras angústias, como a solidão, não ter com quem conversar pessoalmente etc.

A angústia é, portanto, parte constitutiva da existência humana, da qual não se pode fugir. Aparece quando menos se espera e nas mais diferentes dimensões da vida, como nas atividades laborais contemporâneas, o que constitui um caráter verossímil ao pensamento de Kierkegaard (2015). Nessa perspectiva, entendendo que a angústia faz parte de diversos momentos da vida, é possível pensar que esta se faz presente também em ações profissionais. Particularmente, pode ocorrer em professores que, ao participarem de formação continuada, se deparam com saberes (TARDIF, 2014) que desconhecem, sentindo-se angustiados com tal situação. Nesse ponto, a angústia pode ser pensada como um aspecto positivo, conforme Kierkegaard aborda, pois, como aponta Chauí (2000, p. 215): é preciso “enfrentar a angústia para chegar ao conhecimento”.

Interessa, portanto, neste estudo, pensar como a angústia pode ser uma oportunidade de levar os docentes a se desafiarem em busca do “salto qualitativo”, para usar um termo kierkegaardiano, e assim reinventarem a atuação profissional. Afinal, Kierkegaard percebe a angústia como algo potencializador, que “pode se mostrar mais propriamente como um instrumento que torna compreensível a existência e a liberdade humana” (ARAÚJO, 2016, p. 106).

Nesse cenário, motivados pelo desenvolvimento da noção de angústia em uma dimensão ampla, como traço constitutivo do humano, imaginamos que o pensamento de Kierkegaard poderia lançar luzes sobre o tema da angústia na formação continuada. Afinal, o estudo permanente e qualificado durante a vida docente é um tema caro na literatura relacionada ao campo educacional.

3 Na linha do que Caetano Veloso cantou na música intitulada *Dom de iludir* (1986): “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que se é”.

Logo, interessa-nos o pensamento desse autor para o qual o sujeito é o centro do processo com as suas angústias, porque professores que participaram de uma formação continuada relacionada à tese de doutorado que serve de base de dados para esta análise mencionaram a forte presença de um estado de angústia. Especificamente, a escrita que desenvolvemos agora teve motivação a partir do aparecimento do estado de angústia em docentes que participaram da referida formação continuada de longa duração sobre o ensino na Educação Física escolar. Pontualmente, ao tomarem contato com uma forma de atuação inovadora⁴, os docentes perceberam que atuavam de um modo tradicional⁵ e sentiram-se angustiados, ao passo que reconheciam a necessidade de atuar com práticas inovadoras, mas não possuíam saberes suficientes para deixar de ensinar numa perspectiva tradicional.

Nesse contexto, entendemos que o pressuposto de Kierkegaard sobre a presença inevitável da angústia nas ações humanas pode aflorar mais intensamente em determinados segmentos do campo educacional, por exemplo, da participação em encontros de formação docente, especificamente em estudos contínuos de caráter colaborativo. Desse tipo de atividade docente emergem temas que, muitas vezes, levam os professores a enfrentarem situações de difícil compreensão e manejo, especialmente os que relacionam saberes docentes e fragilidades na formação inicial a componentes curriculares que galgaram tal condição muito recentemente na escola, como é o caso da Educação Física. Em tais situações, os docentes tomam contato com perspectivas de atuação profissional diferentes das que aprenderam e fizeram ao longo de suas vidas na escola e se deparam com questões que tendem a acentuar a sensação de angústia em muitos casos: Para que ou por que ensinar? O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? O que, quando e como avaliar? Com esse cenário como pano de fundo, procuramos analisar no presente artigo a presença do estado de angústia manifestado por professores participantes de uma formação continuada e seus possíveis desdobramentos a partir da perspectiva de Soren Kierkegaard.

4 Uma atuação identificada como “práticas inovadoras” na Educação Física escolar corresponde a desenvolver aulas que contemplem a pluralidade de práticas corporais vinculadas à cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998, 2017), tais como: danças, lutas, esportes, práticas corporais de aventura, jogos motores, ginásticas, atividades aquáticas, aspectos relacionados à saúde, práticas corporais expressivas.

5 Pela expressão “modo tradicional”, entende-se o ensino de poucas modalidades esportivas (geralmente, não mais do que quatro durante o ano) pautado, prioritariamente, na execução e reprodução de gestos motores.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa (FLICK, 2013), caracterizando-se como uma pesquisa documental (MAY, 2004), a qual utiliza dados secundários como técnica de aquisição de informações. De acordo com Flick (2009), esse tipo de investigação permite a análise de informações de uma realidade específica que está documentada. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2)

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos.

Para os referidos autores, “o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). No entendimento de Appolinário (2009, p. 67), o termo é mais abrangente, sendo

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

Para Cellard (2012, p. 296), “de fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”.

Acerca dos dados secundários, Scribano e Sena (2009) apontam que documentos podem ser entendidos como registro de uma observação realizada anteriormente (pelo mesmo investigador ou por outro), constituindo em uma das estratégias mais antigas utilizadas por sociólogos no estudo de fenômenos sociais.

Como documento de fonte de dados, foi utilizada a tese de doutorado de um dos autores desta pesquisa (BORGES, 2018)⁶, o que caracteriza uma base

6 Cabe ressaltar que os dados primários foram produzidos pela 36ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul e que as informações foram utilizadas como fonte empírica

de origem secundária. Conforme Machado (2002), as fontes secundárias podem ou não serem produzidas especificamente para uma pesquisa. Não obstante, para Flick (2013), uma das características da análise secundária é o fato de os dados não terem sido produzidos para a pesquisa, como é o caso deste estudo. Dito de outro modo, a tese de doutorado utilizada como fonte de dados nesta investigação não foi produzida com a intenção de que seus dados fossem analisados em outra pesquisa.

Por esse motivo, a fonte de dados desta pesquisa é tratada como dados secundários, à medida que os dados primários são constituintes da própria tese e tinham um objetivo diferente do proposto neste estudo. Esse fato inusitado no processo de produção desta pesquisa constitui um caráter de originalidade e condiciona uma posicionalidade de pesquisadores que analisam um elemento específico – estado de angústia manifestado por participantes de uma formação continuada – (fonte secundária), surgido numa tese de doutorado produzida anteriormente (fonte primária).

A formação continuada analisada na referida tese consistiu num estudo colaborativo de um grupo de estudos desenvolvido na ótica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), o qual se reuniu 26 vezes durante três anos aproximadamente. Os participantes da formação foram 15 professores com graduação em Educação Física que atuavam em escolas estaduais no interior do Rio Grande do Sul. Cabe ainda ressaltar que esses docentes se caracterizavam pela heterogeneidade quanto: à idade (de 41 a 58 anos), à instituição na qual realizaram a formação inicial (sete instituições de ensino superior diferentes), ao período de conclusão da graduação (de 1985 a 2005), ao tempo de experiência docente (de 13 a 32 anos) e à formação (graduação, pós-graduação *stricto sensu*) (BORGES, 2018).

Análise dos dados e discussão dos resultados

No processo de análise e discussão dos resultados, pautamo-nos em quatro movimentos. No primeiro, examinamos o documento utilizado como fonte de informações nesta pesquisa visando identificar os trechos em que havia menção ao termo angústia. O segundo ato consistiu em ler os segmentos

principal, com as devidas autorizações, para análise específica do processo de mudança na concepção de ensino de professores na qual o direito a aprender a pluralidade dos temas da cultura corporal de movimento era central.

identificados no documento para perceber o contexto e o sentido no qual o referido termo foi utilizado. Essa ação nos levou para o terceiro movimento que foi estabelecer categorias para o contexto das manifestações na perspectiva da análise de conteúdo⁷ com base em Silverman (2009)⁸. Finalmente, como último movimento, buscamos analisar a presença do estado de angústia manifestado pelos professores, a partir da perspectiva de Kierkegaard (2015).

Esse conjunto de ações nos proporcionou chegar a três categorias: (1) angústia ao perceber que não se sabe; (2) angústia como um estado comum; (3) o conhecimento como modo de enfrentar a angústia.

Ao tratar da primeira categoria, analisamos o estado de angústia manifestado pelos professores ao perceberem que não eram de seu conhecimento saberes importantes para desenvolver sua função profissional na escola. De acordo com o documento analisado, os docentes reconhecem que não sabiam, conforme se constata em falas como: “*Qual é o mesmo sentido da EF⁹, qual é a importância dela na escola? Sabe eu acho que isso falta, eu não sei... E isso é uma das minhas angústias.*”¹⁰ “[...] porque eu não sabia, mas eu tinha vergonha de dizer isso [...]” (BORGES, 2018, p. 140-183).

Isso aqui professor que me angustia. Estamos aprendendo todas essas coisas novas para gente... Quando a gente vai botar no papel começa ver que a dificuldade tá aí, que a gente não sabe. Dá uma angústia! A gente quer mudar; estamos tentando, até acho que já mudei, mas é difícil (BORGES, 2018, p. 161).

Eu tinha um pouco de medo [...]. Então com prática foi diminuindo aquela angústia de saber que é um conteúdo importante, mas não saber como abordar ele (BORGES, 2018, p. 166).

Na realidade as nossas angústias que estamos tendo com essa formação, é que estamos vendo que a EF é muito ampla e a gente não sabe direito “o que” e nem “como” trabalhar. Acho que todos nós já percebemos que a gente teria que ensinar para o aluno mais coisas, mas nós não

7 De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), na análise de documentos geralmente se utiliza a análise de conteúdo.

8 Silverman (2009) entende que, nessa forma de análise, os pesquisadores costumam estabelecer um conjunto de categorias definidas, sendo que, na pesquisa qualitativa, utilizam-se trechos e recortes não tabulados que ilustram categorias em particular.

9 Abreviação de Educação Física utilizada no documento analisado.

10 As falas dos docentes são apresentadas neste estudo como constam no documento analisado, ou seja, identificadas por aspas duplas e itálico, salvo quando tiver mais de três linhas. Nesse caso, optamos por utilizar o recuo e separar do texto.

estamos preparados para trabalhar e aí que vem a angústia (BORGES, 2018, p. 145).

A condição de reconhecer o desconhecimento sobre aspectos importantes relacionados ao seu trabalho, identificando fragilidades na sua forma de atuação, mas, ao mesmo tempo, não conseguindo atuar plenamente de outro modo, era algo angustiante para os professores, pois, “a realidade inteira do saber projetase na angústia como o enorme nada da ignorância” (KIERKEGAARD, 2015, p. 48). Esse contexto de um processo angustiante que os docentes manifestaram é analisado por Tardif (2014) quando ele aponta que, após um longo período atuando de uma maneira específica, essa condição passa a fazer parte da vida dos professores. Como Tardif (2014, p. 56-57) explica:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Dessa forma, é possível pensar que, ao confrontar um modo de atuação tradicional, constituído ao longo do tempo, com uma forma de atuação inovadora, emergiu um estado de angústia nos professores que não se reduz à dimensão da profissionalidade, pois exige deles uma conversão enquanto sujeitos.

Dito de outro modo, ao tomarem contato com assuntos que desconheciam, os docentes perceberam um estado de angústia que os deixava numa situação de vazio. Um local abstrato – no que se refere à dimensão conceitual – entre uma atuação docente que pautou suas trajetórias profissionais, a qual percebiam não ser a mais adequada (modo tradicional), e outra que tinha a importância reconhecida (práticas inovadoras), mas que ainda não era dominada conceitualmente¹¹. Assim, é possível estabelecer uma analogia entre esse lugar abstrato e o “nada” apontado por Kierkegaard (2015). Para ele, o nada é o

11 Uma pesquisa realizada por Rocha e Daolio (2014) apresentou grande semelhança com o dado de inquietação manifestado pelos professores. Tendo como objetivo analisar o modo pelo qual uma professora lidava com os conteúdos sugeridos no currículo de Educação Física de São Paulo na construção de sua prática docente, os autores identificaram na atuação da professora a tensão existente entre a tentativa de transformação das aulas e a prática tradicional presente nas representações de professora e alunos.

objeto e o próprio estado de angústia: “[...] o nada, que efeito tem? Faz nascer a angústia” (KIERKEGAARD, 2015, p. 45).

Assim, ao estudarem uma forma de atuação docente que consideravam mais adequada em relação ao que faziam, os professores sentiram-se no “nada”, numa liberdade de possibilidade que se constituía num “nada” à medida que estavam entre dois pontos: o nada e a angústia. Como Kierkegaard (2015, p. 104) destaca, “se perguntarmos mais concretamente qual o objeto da angústia, há que responder, aqui como em toda parte, que é nada. Angústia e nada correspondem constantemente um ao outro”. A Figura 1 busca ilustrar a analogia.

FIGURA 1 – ANALOGIA REPRESENTANDO O ESTADO DE ANGÚSTIA ENTRE DUAS FORMAS DE ATUAÇÃO DOCENTE



FONTE: Elaborada pelos autores (2021).

Para Kierkegaard, o nada pode se tornar a possibilidade de “poder” à medida que se comunica de maneira viva. No caso de professores de Educação Física escolar, pode-se pensar que esse poder diz respeito a atuar com práticas inovadoras. Logo, o “nada” (angústia) pode ser o potencializador de uma mudança de atuação profissional, pois,

É pela angústia que se produzem realizações privilegiadas, realizações que parecem abolir as diferenças não somente de espaço e tempo, como sobretudo entre ser e poder ser. Por isso é que dão acesso, embora indireto e oblíquo, ao desafio de possibilidades em fuga (LEÃO, 2013, p. 38).

No caso dos docentes participantes da formação continuada, a fuga – no sentido de deslocamento – de um modo de atuação profissional para outro deu-se a partir do reconhecimento do estado de angústia.

Segundo Araújo (2016), o foco de Kierkegaard é que os indivíduos possam olhar para si, para sua ação original na vida, para as suas constantes rupturas e saltos, mudanças e as suas possibilidades, suas angústias. Pensamos que o espaço

gerado – o nada – entre os dois modelos causou um estado que possibilitou que os docentes pudessem olhar para si e repensar sua forma de atuação profissional.

Nessa linha, Kierkegaard (2015, p. 48, grifo do autor) entende o nada como “[...] a angustiante possibilidade de *ser-capaz-de*”, ao passo que o *ser-capaz-de* é “[...] uma forma superior de ignorância e enquanto uma expressão superior da angústia” (KIERKEGAARD, 2015, p. 48). Por meio do estado de angústia, os professores foram capazes de se movimentar em direção a outro local conceitual, uma vez que

Partindo da consciência do nada de sua vida, o homem pode construir a si mesmo, pois, a partir daí, é que, como um ser que tem em si possibilidade de liberdade, o mesmo pode decidir e sair da inércia, na qual se encontra o seu nada na angústia (BRITO, 2017, p. 94).

Se em Kierkegaard (2015, p. 45) entende-se que “[...] a angústia é a realidade da liberdade como possibilidade”, pode-se pensar que, ao participarem da parte inicial da formação continuada, os professores aumentaram a condição de liberdade para passarem a atuar numa perspectiva inovadora, de modo que o patamar da angústia mudou, ganhando outra conotação. Contudo, não foi suficiente para desenvolver suas aulas de acordo com a referida perspectiva, pois para isso é necessário compreender uma série de assuntos que somente ao final do estudo os professores puderam se apropriar. Logo, o salto qualitativo permitiu avançar do modelo tradicional, mas foi insuficiente para alcançar as práticas inovadoras¹², emergindo assim o “nada” que se constituiu a partir da possibilidade de liberdade. Como lembra Brito (2017, p. 82), a partir do sentimento de angústia é possível “[...] se autoconstruir ao decidir para si e tomar postura pessoal diante do que seja social”. No caso dos professores analisados, a postura pessoal se relaciona com a atitude de cada docente frente às possibilidades de atuação, enquanto o compromisso de atuar com práticas inovadoras remete a uma questão social.

Ao analisar a segunda categoria, centramos atenção na percepção dos professores de que a angústia foi um estado comum para o grupo de docentes analisado. Interpretamos essa constatação com base em trechos como:

¹² Algo na linha do que González e Fensterseifer (2009, 2010) denominaram de “entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’”.

Os encontros permitiam conversar com os colegas, essa ideia de grupo é maravilhosa, sabe? De pertencer a um grupo e saber que não está sozinha nessa. Foi muito importante ouvir a opinião dos outros colegas, ver que eles também têm as angústias que eu tenho (BORGES, 2018, p. 170).

[...] porque eu não sabia, mas eu tinha vergonha de dizer isso no início. Depois quando eu vi que tinha outras pessoas que também não sabiam, que tinham as mesmas dificuldades pelas angústias, eu me senti muito bem. Lá pela metade fui me sentindo mais à vontade (BORGES, 2018, p. 183).

Com a sequência dos encontros, o grupo foi criando a atitude de se abrir, de você colocar tuas angústias... Porque demora para criar um vínculo (BORGES, 2018, p. 183).

[...] nas nossas primeiras conversas aparecia muita angústia e reclamações de problemas no trabalho (BORGES, 2018, p. 183).

Os trechos analisados permitem identificar que, se a angústia deixava os professores desconfortáveis, ao perceberem que esse estado era comum no grupo, eles sentiram-se bem, à vontade, acolhidos. Assim, aqui é possível pensar no aspecto positivo da angústia tal como Kierkegaard manifesta, pois, se “[...] quase sempre nem percebemos a presença provocante da angústia em tudo que fazemos ou deixamos de fazer” (LEÃO, 2013, p. 36), pode-se afirmar que os docentes a perceberam e a consideraram como um fator em comum entre os participantes da formação continuada. Tal percepção é positiva à medida que, por meio da angústia, ocorre nas pessoas o despertar para a possibilidade (KIERKEGAARD, 2015), de maneira que “[...] a angústia revela todo o seu esplendor, pois é ela que nos distingue do mundo, é através dela que nos sentimos deslocados, fora do lugar” (CAMPOS, 2017, p. 207). Assim, a angústia é o caminho que nos coloca frente a frente com nós mesmos, diante das próprias condições, singulares e individuais, das nossas possibilidades (GIACOIA JÚNIOR, 2018).

Segundo Luiz *et al.* (2014), a constituição de vínculo por meio de relações de confiança é um dos principais desafios em estudos colaborativos. No caso analisado, a angústia parece ter sido um elemento agregador e unificador para os professores, influenciando no sentimento de pertencimento a um grupo que permite pensar que não se está sozinho, que há outros docentes com quem compartilhar os êxitos, os fracassos e as angústias. Assim, de algum modo, o estado de angústia pareceu transparecer um fortalecimento do grupo fazendo com que os integrantes percebessem no coletivo um espaço para se apoiar e enfrentar os desafios.

Finalmente, ao abordar a terceira categoria, interpretamos que os professores perceberam a constituição de conhecimento no decorrer da formação continuada como uma forma de enfrentar a angústia. Como eles manifestaram: “*Colega, essa percepção e essas angústias que você tem são as angústias que nós tínhamos antes no início da formação. Entendo que é difícil, mas nosso grupo já superou isso.*” (BORGES, 2018, p. 177); “*Agora no final temos esse Norte, porque a angústia era assim: a Matemática sabe o que trabalhar, o Português sabe... E agora com essa proposta curricular que nós montamos, a 36ª CRE saberá.*” (BORGES, 2018, p. 186);

Algo que para mim foi marcante, foi que há uns dias teve um professor num encontro que não tinha vindo em nenhum dos que tivemos nesses dois anos. Ele foi embora na metade do encontro, porque ele começou a levantar questões que já tínhamos superado e três professoras do grupo se manifestaram contra, dizendo que antes a gente também tinha esse pensamento, as mesmas angústias e tal, mas que já tínhamos superado aquilo. Naquele dia, eu percebi o quanto o grupo tinha evoluído (BORGES, 2018, p. 177).

Nessa linha, os docentes perceberam o conhecimento como fonte para um salto qualitativo, notando a constituição de saberes no decorrer da formação continuada como um modo de enfrentamento da angústia para se chegar ao conhecimento, como defende Chauí (2000). Afinal, se por um lado a angústia é um sentimento paralisante na existência humana, por outro, também é o que impulsiona o ser humano à ação (ARAÚJO, 2016). Como aponta Savater (2012, p. 21), “nós, homens, podemos melhorar uns com os outros por meio do conhecimento” e a angústia foi fundamental para isso nos casos analisados.

Se angústia pode ser percebida como uma possibilidade de liberdade em diversas situações práticas da vida, pode ocorrer também em momentos de formação profissional com o aprendizado impulsionado por ela. Como Kierkegaard (2015, p. 168) aponta, é preciso

[...] aprender a angustiar-se, para que não se venham a perder, nem por jamais terem estado angustiados nem por afundarem na angústia; por isso, aquele que aprendeu a angustiar-se corretamente, aprendeu o que há de mais elevado.

Em síntese, o sentimento de angústia foi importante para os professores. Se, para Kierkegaard, a angústia é imprescindível para que o indivíduo adquira autonomia e liberdade, nos dados analisados, o estado de angústia foi fundamental para que parte dos professores conseguisse atuar com práticas inovadoras ao final da formação continuada¹³. Afinal,

[...] a angústia direciona o homem não para uma liberdade abstrata, mas para a real liberdade que exige compromissos e responsabilidades àquele que busca ser autêntico frente sua própria determinação de personalidade, que se dá pela escolha da escolha (BRITO, 2017, p. 82).

Assim, a partir das ideias de Kierkegaard, pode-se pensar que seria importante que os participantes de formações continuadas, ao entrarem em contato com assuntos de ensino que desconhecem e os inquietam, assumam a angústia de modo positivo, percebendo-a como uma forma de evoluir enquanto aprendentes e ensinantes.

Considerações finais

Este estudo possibilitou analisar a presença do estado de angústia manifestado por professores participantes de uma formação continuada e seus desdobramentos a partir da perspectiva de Kierkegaard. A ideia foi refletir sobre a possibilidade/necessidade de assumir a angústia como um estado fundamental em empreendimentos de formação permanente, uma vez que os desafios inerentes ao trabalho fazem parte da existência humana.

Com a participação na formação continuada e o contato com temas que desconheciam, os professores passaram a suspeitar de suas compreensões acerca das próprias formas de atuação docente, reconhecendo que não sabiam uma série de assuntos relacionados com seu trabalho. Desse cenário emergiu um estado de angústia que com o decorrer da formação continuada foi percebido como um sentimento comum dentro do grupo de participantes, o que foi tranquilizador para os professores e motivador na tentativa de se apropriar de

¹³ Borges (2018) indica que, ao final da formação continuada, seis professores passaram de uma atuação tradicional para uma perspectiva inovadora.

conhecimentos como modo de enfrentar tal angústia. Desse modo, se a angústia é o sintoma da ignorância – no sentido de ignorar um saber – da dívida política (responsabilidade), o conhecimento poder ser o “remédio”.

Com base em Kierkegaard (2015), foi possível pensar na pertinência de os professores terem consciência de suas angústias, pois esse estado pode se tornar uma condição de liberdade e de movimento. No caso dos docentes participantes da formação continuada retratada, ao perceberem que atuavam de modo tradicional e ainda não dominavam saberes para atuar com práticas inovadoras, eles constataram o estado de angústia, o nada.

A partir do contexto apresentado, talvez seja pertinente que tanto instituições e docentes – que planejam e desenvolvem formações continuadas de modo colaborativo, relacionadas à possibilidade de mudança de compreensão sobre o trabalho e a atuação profissional – quanto os professores que participam desses eventos considerem o surgimento (a presença) do estado de angústia durante os encontros de estudos. Mais do que isso, parece fundamental pensar que a angústia pode ser importante no processo de reflexão sobre a própria atuação docente, necessitando ser administrada para não virar desespero e acompanhada para não ficar na impotência.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fabio. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Cleyton Francisco Oliveira. *Angústia como possibilidade de subjetividade segundo Kierkegaard*. 2016. 231 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2016.

BARROS FILHO, Clóvis. *A angústia dos caminhos e escolhas* - Clóvis de Barros. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (5 min e 36 seg). Publicado pelo canal Fabrício Zampoli. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OqeZoJJQcM>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BORGES, Robson Machado. *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na Educação Física escolar*. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRITO, José Wilson Rodrigues. Angústia como condição de liberdade em Kierkegaard. *Revista Húmus*, São Luís, MA, v. 7, n. 19, p. 82-100, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/7853>. Acesso em: 29 out. 2021.

CAMPOS, Fabiano Victor. O conceito de angústia como reflexão filosófica sobre a liberdade humana. *Sapere aude*, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 187-210, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p187>. Acesso em: 29 out. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

DOM de iludir. Intérprete: Caetano Veloso. Compositor: Caetano Veloso. In: Totalmente demais. Intérprete: Caetano Veloso. [S. l.]: Universal Music International Ltda, 1986. 1 CD, faixa 11. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44719/>. Acesso em: 26 out. 2021.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GARAVENTA, Roberto. Søren Kierkegaard: uma fenomenologia da angústia. *Revista Sacrilogens*, São Pedro, MG, v. 8, n. 1, p. 05-19, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilogens/article/view/26494>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. *Kierkegaard: Angústia e Esperança*. Oswaldo Giacoia Júnior. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (7 min e 34 seg). Publicado pelo canal Casa do Saber. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VjGGI4EREAo>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. *Temor e Tremor*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. *O desespero humano*. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. *O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário de Vigilius Haufniensis*. Tradução e notas de Álvaro Luiz Montenegro Valls. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Kierkegaard, Apóstolo da existência. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, fase VIII, ano II, n. 75, p. 33-46, abr./maio/jun. 2013. Disponível em: <https://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/revista-brasileira-75.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

LUIZ, Igor Câmara; VENTORIM, Silvana; MELLO, André da Silva; FERREIRA NETO, Amálio; SANTOS, Wagner. Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, p. 70-88, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p70>. Acesso em: 29 out. 2021.

MACHADO, Carla. *Early infant morbidity and infant mortality in the city of São Paulo, Brazil: a probabilistic record linkage approach*. 2002. Thesis (PhD in Public Health) – Bloomberg School of Public Health, Johns Hopkins University, Baltimore, 2002.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUAGLIO DE SOUZA, Humberto Araújo. *Fenomenologia da experiência religiosa em Kierkegaard e Rudolf Otto*. São Paulo: LiberArs, 2014.

ROCHA, Robinson Luiz Franco; DAOLIO, Jocimar. A prática pedagógica da Educação Física a partir do Currículo de São Paulo: espaço de tensão entre o tradicional e o novo. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 517-529, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/27458>. Acesso em: 29 out. 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 29 out. 2021.

SANTOS, Pedro Carlos Ferreira. A atualidade do conceito de angústia de Kierkegaard. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde*, Três Corações, v. 9, n. 2, p. 202-214, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/271/pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCRIBANO, Adrián; SENA, Angélica. Las segundas partes sí pueden ser mejores: Algunas Reflexiones sobre el uso de datos secundarios en la investigación cualitativa. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, n. 22, p. 100-118, jul./dez. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/soc/a/S9RkZjxKB7zzVcRN3bS3jdL/abstract/?lang=es>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

Texto recebido em 10/09/2020.

Texto aprovado em 25/10/2021.